

ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE ESCUELA ELEMENTAL DE UN
PROGRAMA DE INMERSIÓN

Mabel Ramos

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirement
for the degree of
Master of Arts for Teachers
in the Department of World Languages and Cultures
Indiana University

May 2009

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial
fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts for Teachers.

Marta M. Antón, PhD

Nancy A. Newton, PhD

Master's Thesis
Committee

Elena Natal, PhD

c 2009

Mabel Ramos

DERECHOS RESERVADOS

DEDICATORIA

A mis padres Ángel y María que me han dado el regalo de la educación; a mi esposo William y mis tres hijos William, Christina y Diego que son mis más grandes tesoros.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la profesora Marta Antón, ya que a través de sus cursos de lengua encontré la motivación para investigar este tema tan importante, por sus sabias sugerencias, esmero y dedicación como Directora de esta tesis; a la Profesora Nancy Newton por sus palabras de inspiración durante esta travesía; a la Profesora Elena Natal por haber aceptado ser parte de este comité; a mis estudiantes, que son los que, a través de sus necesidades académicas me guiaron a investigar el campo de la escritura; a mi esposo y mejor amigo William, por su incondicional apoyo y paciencia; y a mis tres tesoros, William, Christina y Diego.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1 Desarrollo de habilidades en la pre-escritura del niño	12
1.1 La lectura y la escritura	13
1.2 Motivación	16
CAPÍTULO 2 El proceso de escritura	17
2.1 Teoría cognitiva de Flower y Hayes	17
2.2 Otros estudios en el área de la composición y escritura	22
2.3 Características de un buen escritor	24
CAPÍTULO 3 Enseñanza de la escritura en el segundo grado	25
CAPÍTULO 4 Aplicación del modelo en un aula de inmersión	34
4.1 Proyecto sobre animales	36
4.2 Análisis del proyecto	51
CONCLUSIÓN	53
APÉNDICE	55
REFERENCIAS	61
CURRICULUM VITAE	

LISTA DE DIAGRAMAS

Figura 1.1. Comparación de ambos procesos de escritura	15
Figura 2.1. Aspectos del entorno de la tarea.....	18
Figura 2.2. Memoria a largo plazo	19
Figura 2.3. El proceso de escritura según Flower y Hayes	21
Figura 2.4. Modelo completo de escritura de Flower y Hayes (1981)	22
Figura 3.1. Ejemplos de repetición, enlaces, y secuencia.....	30
Figura 3.2. Diagrama de Venn	31
Figura 3.3. Organizador de ideas tipo telaraña.....	32
Figura 3.4. Organizador de secuencia de tres bloques	32
Figura 4.1. Tarjeta que sirve de guía de investigación.....	39
Figura 4.2. Ejemplos de apuntes usando colores para catalogar.....	40
Figura 4.3. Organización de ideas por categorías.....	41
Figura 4.4. Ejemplo del primer borrador	42
Figura 4.5. Ejemplo del segundo borrador.....	43
Figura 4.6. Ejemplo de una redacción final	44
Figura 4.7. Exposición de proyectos.....	45
Figura 4.8. Rúbrica utilizada para evaluar los proyectos	48
Figura 4.9. Hoja de auto evaluación y evaluación del maestro	50
Figura 4.10. Interacción de varios elementos en la escritura.....	51

INTRODUCCIÓN

En este estudio se plantea el uso de estrategias apropiadas durante el proceso de escritura en contextos de inmersión especialmente cuando el léxico del niño en su segunda lengua (L2) es limitado. Escribir o componer en una segunda lengua conlleva entendimiento lingüístico, uso variado de vocabulario y conocimiento del tema a escribir. Se espera que el estudiante, luego de desarrollar el arte de componer, pueda aplicar lo aprendido en otras tareas y situaciones, aumentando la habilidad lingüística tanto oral como escrita.

En el Capítulo 1, se explican las etapas por las que un niño pasa, necesarias en la alfabetización. Estas son la pre-fonética, la silábica y la silábica alfabética. Además se menciona lo fundamental que es la adquisición de vocabulario en el niño y el impacto que tiene en la lectoescritura. Se señala el papel que juega la motivación en el aprendizaje y adquisición de la lengua y su conexión con el filtro afectivo del estudiante. El capítulo termina enfocándose en el proceso de escritura según el modelo expuesto por Flower y Hayes (1981), ya que éste es el modelo reflejado en este estudio.

En el Capítulo 2 se muestra en detalle la complejidad del proceso de escritura en L2 y las variables que lo afectan. Estos son: el entorno de la tarea o situación comunicativa, memoria a largo plazo del aprendiente de L2 y el proceso de escritura. Finalmente, se presenta brevemente

otros estudios que señalan el arte de componer, comenzando con prácticas controladas hasta llevar al estudiante a un nivel de producción más independiente.

En el Capítulo 3, se presenta una idea de cómo se enseña en una clase de segundo grado de inmersión desde el punto de vista de la adquisición de la escritura, primero a través del establecimiento de hábitos, creando interés en el estudiante tomando en cuenta el currículo y conocimiento del estudiante. En el último capítulo se presenta el proceso y los resultados de un proyecto escolar de escritura. Se llevó a cabo cuando los estudiantes ya habían tenido la oportunidad de tener prácticas, haber asimilado y aplicado maneras de trabajar con la lectura y la escritura.

Para entender la problemática de la escritura en un estudiante de escuela primaria de inmersión, es necesario que se explique brevemente el contexto curricular. Este programa se considera un programa de educación de enriquecimiento (EE) (Cloud & Genesee 2000, p. 5), que comienza a nivel primario. La cantidad de L2 (segunda lengua), en términos de horas, varía de acuerdo a la etapa de adquisición del niño, que aumenta de acuerdo al nivel escolar. En este estudio todos los participantes son angloparlantes y la lengua meta, L2, es español.

Específicamente en este programa, el proceso de inmersión comienza en el jardín infantil con un 90% en L2 y un 10% de L1

(lenguaje nativo). En primer y segundo grado la L2 aumenta a un 100%. En tercer grado se usa el 90% de L2 y el 10 % de L1. Se introduce el estudio formal de L1 por una cantidad limitada de tiempo. En cuarto grado el programa de inmersión total se convierte en inmersión parcial donde la mitad de las materias son en L2 y la otra mitad en L1, manteniendo este formato hasta finales de la escuela superior.

Los participantes de este estudio están aún en primaria, siendo éste su tercer año en este tipo de programa. En el jardín infantil tomaron español solamente por medio día. La otra parte del día la pasaron en un jardín infantil del distrito escolar o privado donde estuvieron expuestos a su primera lengua (L1). Otros estudiantes no recibieron educación formal en inglés durante esta etapa.

En este método de inmersión, a medida que el estudiante va avanzando en el área de comprensión y vocabulario, entonces va señalando la contestación, usando movimientos corporales o algunas palabras y sonidos. En primer grado se expande el input ya que los niños han adquirido más información relacionada con el L2. La producción oral y escrita es más palpable en algunos estudiantes aunque limitada. Se requiere ofrecer input de formas y estilos variados que los motive en el proceso de aprendizaje.

Cada unidad didáctica se comienza con actividades de motivación y se introduce vocabulario relacionado con esa unidad, lo que es típico

una clase de L1 o L2. Hay unidades didácticas más extensas que otras, dependiendo de los recursos, conocimiento previo del estudiante y tiempo. Se ofrecen actividades sencillas que envuelvan lectura, gramática, escritura y producción oral. Con el tiempo, las actividades se hacen más complejas, a medida que la adquisición de L2 se amplía. El maestro va modificando el nivel de dificultad de acuerdo a la capacidad académica y lingüística del estudiante. La interacción de la lectura con el conjunto de todas estas actividades mencionadas anteriormente, ayuda a que el estudiante desarrolle un repertorio de conocimientos que pueden transmitirse en la escritura y la conversación de la segunda lengua de forma “natural” (output). El estudiante no solamente desarrolla la habilidad de escribir, leer y conversar acerca de un tema académico, sino que puede transferir vocabulario para utilizarlo en otro tipo de conversaciones informales o sociales.

La escritura en particular es frecuentemente utilizada y requerida en el ambiente académico ya que es evidencia palpable de lo que el estudiante adquiere en L2. Hay carencia de estudios sobre el proceso de escritura en contextos de inmersión, especialmente en niños. Este estudio intenta aportar conocimiento con respecto a la siguiente pregunta: ¿Qué ideas se pueden utilizar para que un estudiante de L2 en un programa de inmersión desarrolle estrategias para su escritura?

CAPÍTULO 1

Desarrollo de habilidades en la pre-escritura del niño

A continuación veremos las etapas por las que el niño pasa, a su vez fundamentales en la adquisición de vocabulario, que afectan la lectura y la escritura. Además se expone el papel que juega la motivación en la adquisición de la lengua y cómo ésta puede afectar el filtro afectivo del estudiante. El capítulo termina enfocándose en el proceso de escritura según el modelo expuesto por Flower y Hayes (1981), ya que éste es el modelo de escritura usado en este estudio.

Sabemos que la escritura es aprendida y eventualmente automatizada y que requiere del conocimiento del abecedario, sonidos de las letras y combinaciones silábicas. Primero el niño empieza a detectar la relación entre sonidos y letras y a representar algunas sílabas en forma completa. El conocimiento va evolucionando y profundizándose a medida que vaya captando el principio alfabético. Es cuestión de practicar en diferentes contextos hasta llegar a la meta final: la aplicación de esas combinaciones a la expresión oral y escrita.

La forma en que se introduce la lengua extranjera (LE) en un programa de inmersión es a través de visuales, juegos, movimientos corporales y repetición. A través de input significativo se espera que el estudiante aprenda el lenguaje. Aprender una segunda lengua en un ambiente de inmersión es como aprender la lengua materna (LM), ya que

la gramática no se enseña explícitamente durante los primeros estadios de adquisición.

1.1 La lectura y la escritura

La capacidad de escribir está relacionada con la de leer, puesto que en muchas ocasiones la lectura es el medio en el que se aprende información. Según Grabe (2003 p. 242) la lectura mejora las habilidades de la escritura, también contribuye al resultado de esa interpretación. Por eso es imprescindible que el niño desarrolle conciencia fonológica, para iniciarse e ir progresando en el proceso de alfabetización. Según la Teoría del Innatismo de Noam Chomsky (citado en Baralo, 1999, p. 6) el niño nace con la capacidad biológica para aprender la lengua materna. La diferencia está en el esfuerzo y tiempo que le llevará realizar el proceso para automatizar completamente la lectoescritura en español.

Mientras los estudiantes aprenden a leer y escribir en el ambiente escolar, es importante la continua enseñanza de vocabulario. La adquisición del mismo aumenta el aprendizaje de palabras de uso frecuente, mejorando las formas gramaticales en la producción oral y escrita. Según el niño va absorbiendo vocabulario lo va analizando con más profundidad ya que su uso varía de acuerdo a la función, significado, uso gramatical y derivación con otras palabras. Pero,

también hay que tomar en consideración el deseo de aprender y la motivación.

El área de enfoque de este estudio es el proceso de escritura y cómo a través de una tarea de investigación, el vocabulario al igual que la habilidad del estudiante de comunicarse en L2 aumenta. El proceso de la escritura se refiere a una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir un cuento, poema, ensayo o carta. Según Rohman (1965 p. 106) si las tres etapas en el proceso de escritura; la pre-escritura (ideas), escritura (producción) y la revisión (elaboración del texto), se siguen en ese orden, se produciría una tarea escrita razonable. Pero Flower y Hayes (1981), a través de sus investigaciones, rompieron la creencia de que el proceso de escribir presentado por Rohman lleva un patrón lineal. Flower y Hayes demostraron que el escritor hace, rehace, reescribe y corrige constantemente la tarea que a su vez conlleva una serie de subprocesos que interactúan unos con otros, independientemente si se está empezando o terminando el trabajo. Ellos concluyeron que la flexibilidad y la recursividad son características fundamentales que están presentes a lo largo del proceso y que ocurren cuantas veces sea necesario. También explicaron detallada y objetivamente gran variedad de destrezas que realiza el escritor al escribir un texto, al enfocarse en el proceso y no en el producto.

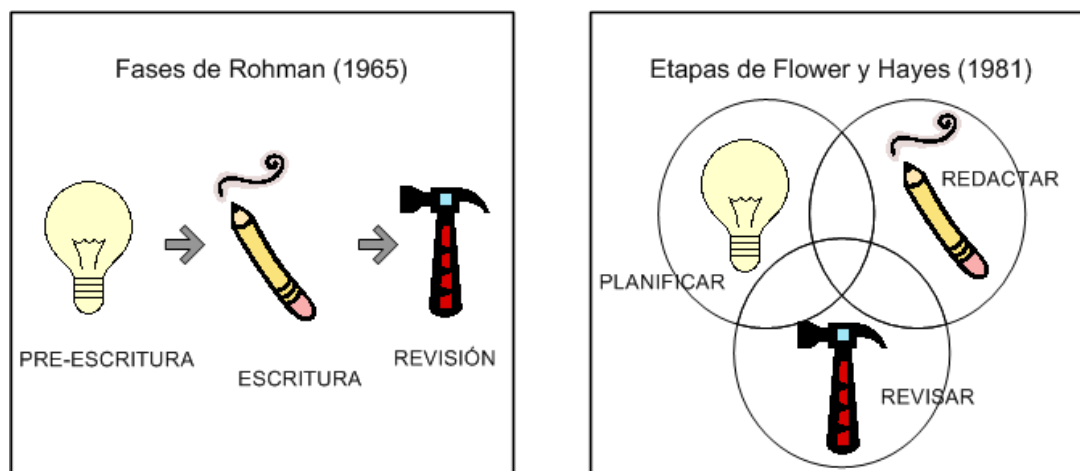


Figura 1.1. Comparación de ambos procesos de escritura

Hay que tener en cuenta que inicialmente en el niño este proceso se ve a nivel pictórico o a través de dibujos. Los primeros libros que el niño “lee” o interpreta contienen solamente dibujos. Luego se ven dibujos combinados con palabras y finalmente, ilustraciones combinadas con oraciones. Así el niño expresa su producción escrita. Primero relata un cuento con la ayuda de un dibujo. Según se va alfabetizando comienza a usar combinaciones silábicas que no son necesariamente palabras completas. Más adelante, según su vocabulario aumenta sus producciones escritas tendrán más lógica y sentido. A medida que aumente el vocabulario y oportunidades para expresarse, el producto será más sofisticado y coherente.

1.2 Motivación

De acuerdo a Francisco Lorenzo (2006 p. 52), para motivar al estudiante que aprende contenidos a través de L2, es importante proveerle materiales y recursos apropiados y mantener la presencia dominante de L2. Stryker y Leaver (1997) nos dicen que para que el maestro mantenga un buen nivel de motivación en L2 hay que organizar el currículo de forma temática y los elementos gramaticales deben adaptarse a dicho núcleo temático. También señalan que los materiales sean adaptados de acuerdo al nivel, conectándoles así con su conocimiento previo o el conocimiento del mundo que ellos poseen.

Promover un ambiente relajado en el salón de clases contribuye a mantener el filtro afectivo o nivel de ansiedad del estudiante bajo, que lo llevaría a producir trabajos que promueven la adquisición y el aprendizaje de L2. La entrada de datos o input se profundiza, llevando al estudiante a niveles de pensamiento más avanzados. Cada vez que se introduzca una idea o concepto nuevo, se debe hacer a través de visuales, dirigiendo la atención del estudiante hacia lo más importante. Claro está, también es necesario activar su conocimiento previo antes de introducir el concepto nuevo, motivando al estudiante, facilitando así la negociación y resolución de problemas en el momento apropiado. El propósito es mejorar su sistema lingüístico o interlengua, de forma consciente para evitar la fosilización.

CAPÍTULO 2

El proceso de escritura

La escritura en la lengua materna (LM) no ocurre aisladamente, se necesita interacción con la lectura, el maestro u otro compañero para que el aprendizaje sea más completo. Lo mismo ocurre con el modelo de escritura de L2; no difiere del modelo de escritura de L1, excepto por el lenguaje. En la primera etapa de escritura se piensa en un tema, luego se producen ideas usando un organizador gráfico, se busca información y se precisa la audiencia. Se desarrolla el primer borrador y se revisa el escrito, buscando omisiones, repeticiones y se añaden ideas u otro tipo de información. Durante este proceso se toma en cuenta la mecánica de la escritura que ayuda a clarificar el mensaje o significado de la tarea con puntuación, mayúsculas, ortografía, voz y concordancia. En ocasiones un texto ya revisado y editado es abandonado antes de ser publicado y puede que este texto sea retomado tiempo más tarde.

2.1 Teoría cognitiva de Flower y Hayes

Según Flower y Hayes (1981) las tres áreas más sobresalientes en el área de escritura son la *situación comunicativa o entorno de la tarea*, la *memoria a largo plazo (MLP)* y el *proceso de escritura*. Éstas, a su vez contienen unos subprocesos recursivos que son utilizados cuando es necesario.

2.1.1 El entorno de la tarea

El entorno de la tarea o situación comunicativa tiene elementos externos que afectan al escritor. Uno de ellos es el problema retórico o tarea; el otro, que ocurre más adelante, es el texto producido hasta entonces. El problema retórico o tarea está relacionado con las circunstancias, la audiencia y metas de escritura del escritor que varían de acuerdo a sus habilidades lingüísticas y académicas. El texto producido hasta el momento determina, en definitiva, el resto del proceso de composición.

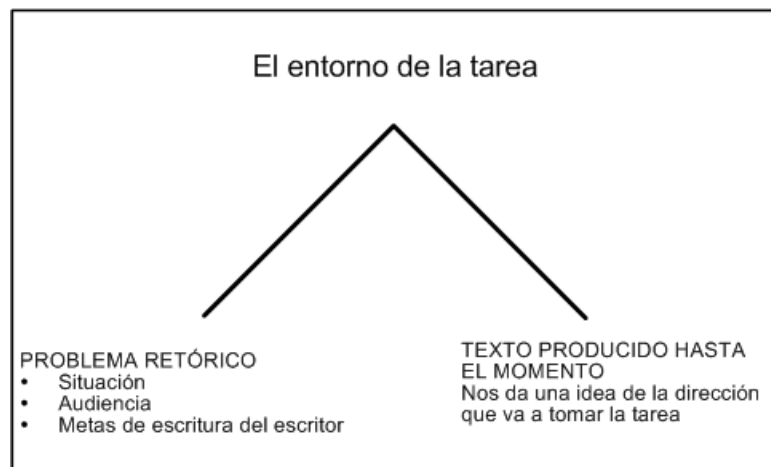


Figura 2.1. Aspectos del entorno de la tarea

2.1.2 Memoria a largo plazo (MLP)

En la memoria a largo plazo se almacenan todos los conocimientos ya sean temáticos o esquemáticos. La información almacenada que se activa para llevar a cabo la tarea de escritura es lo que se conoce como la

memoria a largo plazo (MLP) del individuo. La información se reorganiza, adaptándose a una actividad en particular y tomando en cuenta la audiencia.

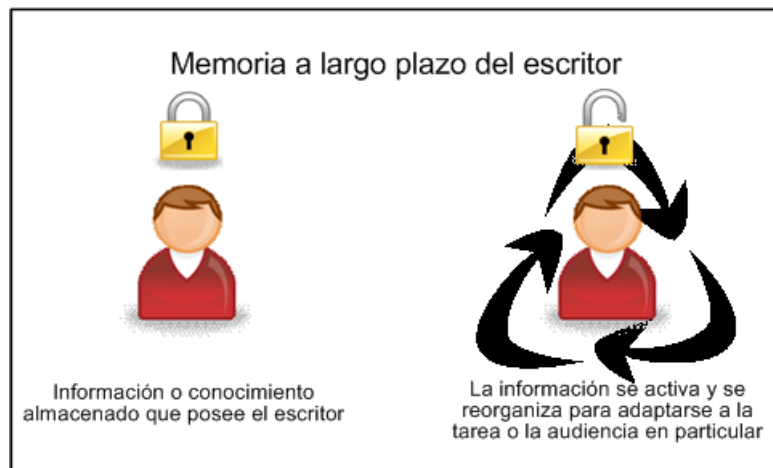


Figura 2.2. Memoria a largo plazo

2.1.3 El proceso de escritura

El proceso de escritura hace referencia a los procesos básicos de *planificar, redactar y revisar*. Aparenta coincidir con el modelo de Rotman pero la gran diferencia radica en que el estudiante mismo es el que controla y regula la secuencia de la escritura sin un patrón lineal en particular, sino según sea necesario recurriendo a modificar las ideas, producción y elaboración en cualquier momento oportuno durante cualquier etapa de la tarea.

Según Flower y Hayes (1981) la **planificación** o preparación de la tarea es la clave del éxito o fracaso de la misma; se diseñan los objetivos y se establece un plan. En el caso de un estudiante de nivel primario se puede utilizar palabras claves o incluso una imagen visual. Se sabe que durante la tarea habrá cambios, para eso son los borradores, que organizan ideas de acuerdo a las necesidades de la situación comunicativa. Las ideas se generan durante la búsqueda de información y se ordenan los datos de la memoria a largo plazo. El **redactar** viene siendo el acto de escribir esas ideas a través de un mensaje apropiado; es el mecanismo de trasladar las ideas a la escritura. Debido a su complejidad (formación de letras, espacio entre cada palabra, gramática, etc.) el escritor se ve obligado a releer y rescribir. **Revisar** la composición implica releer lo que se ha escrito con el fin de evaluar y reevaluar tanto el contenido (mensaje) como el lenguaje utilizado.

En el transcurso de estos tres procesos ocurren simultáneamente unos subprocesos en la que participa el **monitor** que es el estudiante mismo. Su función es supervisar, controlar, generar más ideas, revisar y repasar su trabajo cuantas veces sea necesario. En el caso de un niño, el maestro juega un papel muy importante en particular en esta función, ya que en muchos casos el niño no ha desarrollado las estrategias de forma automatizada en el área académica y lingüística. Necesitan monitoreo y supervisión continua para asegurarse que están cumpliendo sus metas.

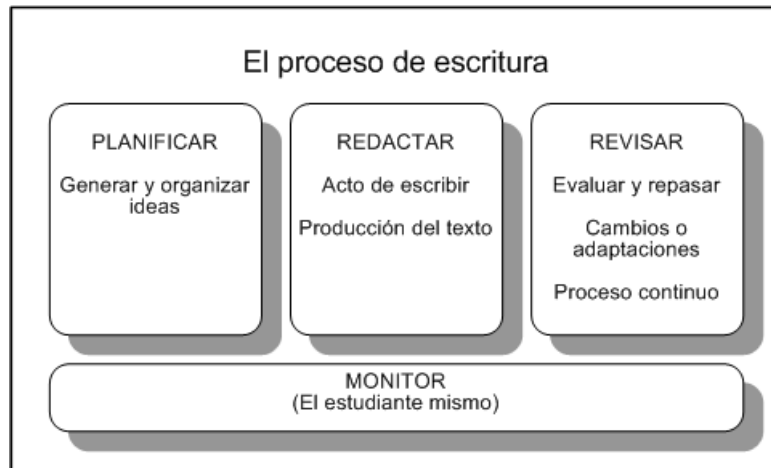


Figura 2.3. El proceso de escritura según Flower y Hayes (1981)

A lo largo de este proceso de escritura, el monitor decide cuándo es conveniente interrumpir la tarea para revisar los tres subprocesos y dedicarle esfuerzo en caso que necesite algún dato del entorno o la memoria a largo plazo. La Figura 2.4 ilustra estas interacciones.

En 1996 John R Hayes actualiza el modelo que había desarrollado anteriormente con Linda Flower en 1981. En este modelo se integra la motivación del estudiante, el aspecto de la colaboración en una tarea, la dimensión espacial y visual de la memoria y la reorganización del proceso cognitivo que enfatiza aun más la interpretación del texto.

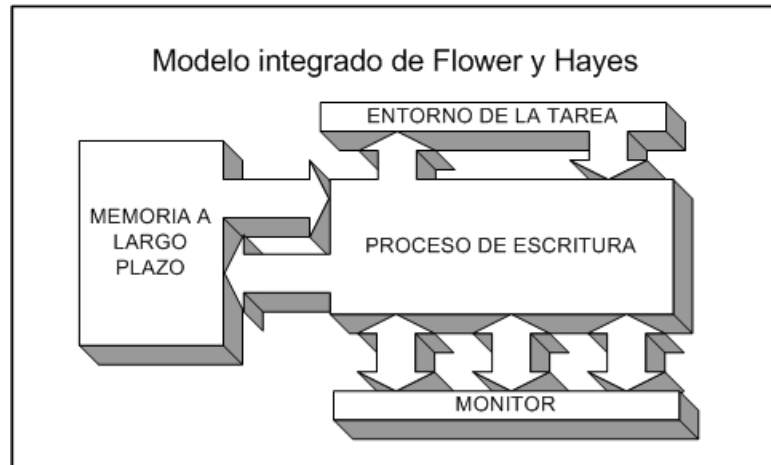


Figura 2.4. Modelo completo de escritura de Flower y Hayes (1981)

2.2 Otros estudios en el área de la composición y escritura

Otros estudios que señalan el arte de componer sugieren una combinación paulatina de prácticas controladas hasta llevar al estudiante a un nivel de producción más independiente.

Por ejemplo, según Bizell (1986), la composición implica buscar información, tomar notas, preparar un bosquejo y un borrador. Bizell también enfatiza la necesidad de que se sigan unos pasos durante la tarea. Estableció una diferencia entre la gramática y la composición y la importancia de entrenar al estudiante en ambas áreas. Dvorak (1986) explica que en el proceso de componer es necesario prestar atención en el desarrollo y comunicación de ideas, que es lo que se trata de enfatizar con este estudio.

Para llegar al nivel de escritura independiente hay que comenzar con prácticas controladas y estructuradas. Parece apropiada la idea de Rivers (1975, citado en Omaggio, p. 312), que a través de las prácticas controladas y ejemplos ayudan a entender la función de la lengua porque simultáneamente se está desarrollando confianza en sí mismos. Los ejercicios gramaticales también llevan al estudiante a crear composiciones guiadas hasta alcanzar la escritura independiente. La ventaja de la escritura que conlleva un tema libre es que puede motivar al estudiante a aprender contenido valioso para el mismo y por ende tener más éxito en el aspecto lingüístico. El reto como maestros es cómo enlazar efectivamente el puente entre la gramática y la adquisición de destrezas relacionadas con la composición y aplicarlas.

Tarone (1983) señala que con el tiempo, a medida que ellos desarrollen más capacidad e independencia, las actividades de escritura serán menos estructuradas. Sugiere que se le provean estrategias para informar, narrar, describir, cuestionar, persuadir, expresar, discutir y apoyar ideas. Tarone (1983) sugiere que cuando el estudiante de L2 está a un nivel bajo en su producción escrita se le envuelva en actividades de escritura planificadas como por ejemplo, poemas sencillos, autobiografía, escribir oraciones sobre un dibujo, dictados y tomar notas. Serán capaces de escribir una carta de agradecimiento, hacer una descripción

basada en un dibujo o preparar un reporte sobre un cuento o tema en particular.

2.3 Características de un buen escritor

¿Cómo crear buenos escritores? Hay estudiantes que son buenos académicamente pero sus escritos no son excelentes porque carecen de vocabulario adecuado, voz, detalles y fluidez, común en aprendientes de L2.

Hillocks (1986) explica que los buenos escritores son los que planifican más y los que están conscientes del contenido, organización y detalles, dedicándole más energía al tema que dominan sin preocuparse mucho por la gramática. También recomienda que el escritor preste atención durante la planificación. De acuerdo a Flower y Hayes (1981) es la etapa más importante antes de comenzar una tarea. Hillocks dice que el maestro debe evitar la gramática aislada, y que debe promover la práctica de oraciones combinadas, como una de composición, ya que tienen un efecto positivo si se hace consistentemente con los estudiantes. También él recomienda una lista de cotejo para el escritor y por último practicar la escritura libre. ¿Cuál es la mejor alternativa para crear buenos escritores?

CAPÍTULO 3

Enseñanza de la escritura en el segundo grado

La escritura es una forma de comunicación que por naturaleza toma tiempo en desarrollarse, tanto a nivel lingüístico como a nivel temático. Para lograr que el estudiante de segundo grado manifieste sus conocimientos y competencia lingüística en L2 se requiere planificación de parte del maestro para crear un ambiente donde se promueva el aprendizaje y baje el filtro afectivo. Lo primero que hay que establecer es el hábito de escribir en el salón de clases, independientemente del nivel lingüístico y académico del niño. Como parte de las primeras semanas de orientación, se les muestra las áreas designadas en el aula de escritura y lectura. Hay bandejas que contienen panfletos, diferentes tipos de modelos para escribir, guías, lápices a colores y pegatinas. En la pared cercana a la mesa hay visuales que apoyan el proceso de escritura. Establecer el hábito de escribir diariamente, se convierte en el primer objetivo. Flower y Hayes (1980, 1981) enfatizan que con un buen plan la tarea se puede llevar a cabo de forma manejable.

El primer mes de clases es el mes para establecer hábitos. La meta es crear interés en el estudiante en escribir y establecer rutinas diarias de escritura en el salón de clases. Según pase el tiempo, se mostrarán las opciones en cuanto a formatos o modelos de acuerdo al tipo de escritura. Se habla de cómo escoger un área para trabajar la escritura. A

través de discusiones guiadas se hablará sobre el uso del diario y la carpeta de escritura. Conversaremos sobre experiencias ocurridas en las vacaciones, fiestas o un evento en particular y cómo estas experiencias contadas se pueden describir o ilustrar. Hablaremos sobre el uso y manejo de referencias (listas de cotejo y revisión) que están en la carpeta y mesa de trabajo. Introducir libros con muchas ilustraciones que apoyen experiencias o temas de la clase, será parte de esta fase.

Siguiendo los estándares recomendados en escritura, en el segundo mes se trabaja en añadir detalles (estándares 2.4.8, 2.5.5) a la escritura usando ilustraciones como herramienta de planificación, asegurándose que el alumno posee algún tipo de conocimiento previo. Luego del primer ciclo de preparación y publicaciones rápidas y sencillas, se examinan las carpetas de escritura de cada alumno escogiendo uno de los trabajos existentes para expandir el trabajo. La manera más sencilla para introducir este concepto es añadiéndole detalles a las ilustraciones para entonces añadir algunas palabras.

Durante estos primeros meses de escuela los estudiantes de segundo grado pasan tiempo escribiendo sobre sus experiencias personales (estándares 2.5.2, 2.5.5, 2.5.6) de forma narrativa porque es el tema que dominan y en el que se sienten cómodos y relajados trabajando con el mismo. Aquí se reafirma lo que Flower y Hayes (1981) dicen sobre la relación entre la información almacenada y la actividad y

uso de la memoria a largo plazo en la tarea de escritura el niño es más receptivo (responde mejor) cuando se le provee temas de interés tomando en cuenta el conocimiento previo, ofreciendo un aprendizaje más activo y coherente. Este tipo de actividad narrativa que se introdujo en primer grado es el puente para comenzar con un formato de escritura conocido, pues ayuda a fortalecer el deseo de escribir en segundo grado. Después de varios meses de vacaciones y con poca o ninguna exposición al L2, es necesario revisar el concepto en el nuevo ambiente escolar donde las expectativas, el aula y el adulto a cargo son diferentes. Comenzar con algo conocido, crea confianza en esta etapa de transición. Los estudiantes emplean como referencia eventos por los que han pasado para convertirlas en una narrativa, carta (estándar 2.5.3), y luego poema (estándar 2.5.4). También usan como inspiración lugares significativos en sus vacaciones y paseos; como si fuera un diario. Inicialmente cuando escriben, no utilizan muchos detalles; más adelante profundizan, mejorando la calidad de su escritura. Se examinan nuevamente los escritos del niño. Se establecen mini entrevistas con ellos para que así, mediante la conversación, escojan una de esas muestras para buscar la posibilidad de expandirla y perfeccionarla. También emplean determinado tipo de organizador gráfico, dependiendo del tema y nivel del estudiante. Por ejemplo, si el niño está escribiendo sobre las deliciosas galletas que su mamá preparó, entonces posiblemente se

utilice un organizador de lectura que contenga dibujos de los sentidos para expresar sus ideas en detalle, mediante negociación.

Se llevan a cabo actividades de calentamiento para promover la comunicación, hablando sobre, por ejemplo, una persona o lugar especial en su vida. Por lo general el adulto comienza relatando su propia experiencia. Mientras los niños conversan, se escribe vocabulario clave, se pasa un peluche o marioneta en el círculo de participantes para indicar el turno de la persona, pero si el estudiante no se siente listo generalmente es porque no sabe qué o cómo expresarse en la lengua meta y se continúa pasando el peluche o marioneta a otro estudiante. Es común ver que al comienzo de esta actividad no todos los estudiantes participan, pero eventualmente al observar, escuchar y analizar lo que está ocurriendo a su alrededor, entonces levantan la mano para pedir turno. Si el estudiante aun no está listo, el adulto le pregunta si ha pensado en algo y con una palabra o movimiento se establece una conversación, muchas veces contestando con monosílabos o lenguaje corporal.

El cuento es un elemento importante en el proceso de lectura y escritura del niño. Es un buen marco de referencia en cuanto a estructura y tema. Diariamente leemos un cuento, hablamos de predicciones, de las ilustraciones, tema y contenido y cuando escriben, usan esas nuevas experiencias aprendidas y las integran en su escritura,

sin importar el género sea ficción o real. Se motivan a leer y escribir más durante esta etapa de exploración. Su creatividad y formas únicas comienzan a despertar aplicando estrategias a otras actividades e incluso a su L1.

El tercer mes se continúa añadiendo detalles a la escritura usando las ilustraciones como herramienta de planificación. La meta es que el estudiante entienda el uso de detalles para crear dibujos y comprender el impacto significativo que el detalle tiene en la ilustración. Durante las lecciones de este mes se utilizan libros con ilustraciones solamente y analizan las diferentes maneras de escribir un cuento sin importar el género.

Al siguiente mes se enfatiza la escritura de la carta sin olvidarnos de escribir en los formatos anteriores. Más adelante, en el cuarto mes se trabajará con la poesía (estándar 2.5.5). La meta es experimentar con la escritura de diferentes géneros y temas. Se usan diferentes técnicas en la escritura como repetición, secuencia, conectores o enlaces. A continuación se presentan unos ejemplos de estas técnicas en la que luego se pueden aplicar a otras situaciones y géneros.

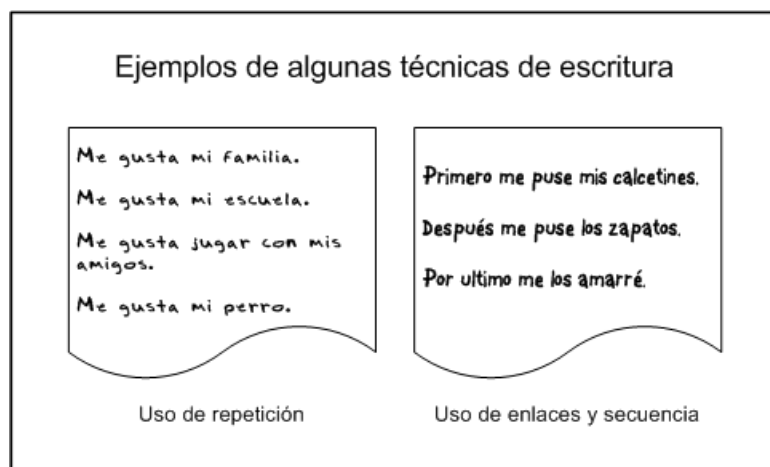


Figura 3.1. Ejemplos de repetición, enlaces, y secuencia

Ya a finales del primer semestre la mayoría de los niños están listos para responsabilizarse más por su propio aprendizaje. Luego de varias oportunidades para producir y ver lo mucho que se puede lograr con la unión del conocimiento previo y estrategias, se activa y expande en textos históricos, informativos y noticias de la actualidad. El estudiante va a tener una acumulación de herramientas para integrar y aplicar de forma más independiente. La autonomía para trabajar con temas de interés va a llevar al estudiante a desarrollar mejor su sistema lingüístico y cognitivo.

En el programa de inmersión se enseña ciencia, estudios sociales, cultura y matemáticas en L2, integrándolas en el discurso oral, lectura y escritura, la meta de practicar la escritura y el discurso en L2 es aprender a comunicarse en un nuevo idioma.

Mientras los estudiantes aprenden, por ejemplo, sobre las plantas y leen libros e historias relacionadas, de ficción o de hechos reales, escriben sus apuntes en su libreta de escritura teniendo accesible esa información para uso futuro usando organizadores gráficos. El propósito de los organizadores es simplificar el proceso de composición que tanto se enfatiza en el modelo de Flower y Hayes (1981). El más utilizado por los estudiantes es el de 2, 3 y 4 bloques, los cuales separan u organizan las ideas o información en cuadros, facilitándole al estudiante un formato lógico y sencillo. Otros organizadores de escritura utilizados son el diagrama de Venn, y el organizador telaraña. El diagrama Venn facilita la comparación entre dos objetos, personajes o lugares mientras que el organizador telaraña te provee espacios para escribir palabras que describan un solo animal, objeto, cosa o persona.

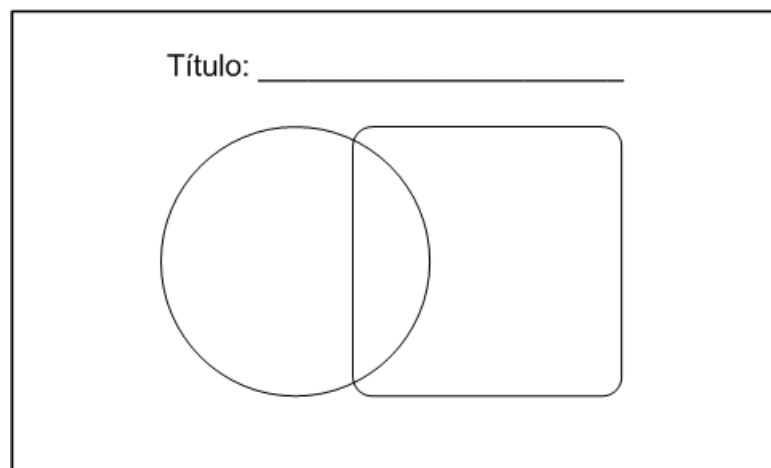


Figura 3.2. Diagrama de Venn

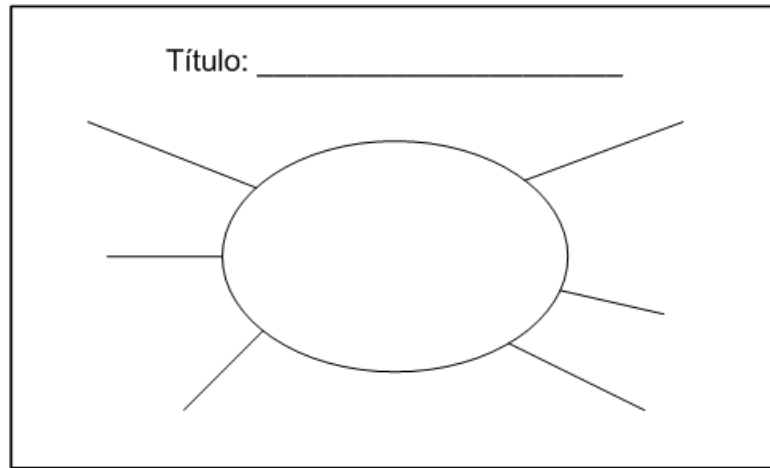


Figura 3.3. Organizador de ideas tipo telaraña

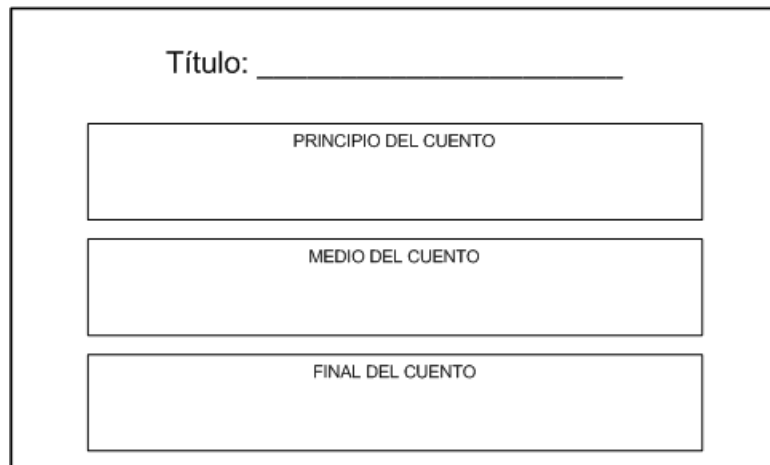


Figura 3.4. Organizador de secuencia de tres bloques

A través del andamiaje, parte del conocimiento previo del estudiante acumula una serie de estrategias de lectura y escritura como hacer predicciones o tomar apuntes, que ayudan a la realización de la

tarea. Es una ventaja cuando tienen un entendimiento claro entre la lectura y escritura y cómo una apoya a la otra.

CAPÍTULO 4

Aplicación del modelo en un aula de inmersión

La escritura ocurre en fases como parte del aprendizaje académico del niño. Para leer al igual que para escribir, se requiere del conocimiento del abecedario y conciencia fonológica. Lucy Calkins, (2005, p.6) señala cómo los estudiantes integran en sus trabajos de escritura el conocimiento adquirido a través de la lectura. Estos estudios utilizan la frase “*leer como escritores*” cuando hacen referencia al conocimiento sobre el oficio de la escritura que se deriva al tener un acercamiento especial hacia la literatura.

Hay unos retos lingüísticos ya que la segunda lengua (L2) se aprende a un ritmo más lento que L1. El salón de clases es un ambiente artificial, ya que el español no es la lengua de poder o prestigio en la comunidad, por lo que hay que aprovechar el tiempo al máximo. La enseñanza de vocabulario en L2 es el vehículo en que el estudiante adquiere mayor conocimiento y asimila (inconscientemente) estructuras gramaticales. Se le lee al niño presentándole patrones en forma de diálogos, se buscan errores en la oración y se forman nuevas oraciones a través de la práctica controlada. Es importante el uso de formatos en las lecciones porque ayuda a la organización, interpretación y aprendizaje del nuevo lenguaje. Estas experiencias los van a familiarizar con el proceso de escritura establecido por Flower y Hayes. A veces, para que el

estudiante desarrolle dominio gramatical necesitan ser forzados para producir lenguaje de forma apropiada. Pero según Ferris (2003, p. 122) con la utilización de la retroalimentación se da al estudiante la oportunidad para practicar y llegar a un nivel que exija más la práctica libre y espontánea ya sea en el contenido o gramática. Así se podrán llevar a cabo adaptaciones específicas de acuerdo a las necesidades del estudiante.

El método que se utiliza en el salón de clases a inicios del año escolar conlleva actividades con vocabulario ya que su uso varía de acuerdo a la función, significado, uso gramatical y derivación con otras palabras. Se copia material, se hacen juegos como bingo y “scrabble”, se observan y crean patrones porque ayuda a entender la escritura expresiva y significado común. También se llevan a cabo ejercicios gramaticales y expansiones de los mismos porque llevan al estudiante a crear composiciones guiadas hasta alcanzar la escritura creativa.

A continuación se presenta el proceso y los resultados de un proyecto escolar de escritura. Es un trabajo a largo plazo, dividido en fases, llevado a cabo en el segundo semestre, cuando los estudiantes ya habían tenido la oportunidad de tener prácticas, haber asimilado y aplicado maneras de trabajar con la lectura y la escritura. Para ese entonces los alumnos ya habían tenido la oportunidad de aprender y practicar varias estrategias en contexto en situaciones variadas. El

dividirlo en fases hizo que la tarea fuera más manejable ya que es más fácil usar negociación y retroalimentación. De acuerdo a Dana Ferris, (2003), los estudiantes prefieren la retroalimentación ya que la tarea se les hace más clara, concreta y específica; dándole también sentido de seguridad.

4.1 Proyecto sobre animales

Este estudio se lleva a cabo a través de un proyecto sobre animales. Los participantes del estudio son cuatro niños y cuatro niñas de ocho años que cursan el segundo grado en un programa de inmersión total en Estados Unidos.

El programa comienza en el jardín infantil, así que llevan casi tres años en el programa de inmersión donde su L1 es inglés y la lengua meta es español. Debido a la estructura del programa de inmersión total, ellos no han tenido la oportunidad de estudiar el L1 hasta el momento. Aunque algunos han estudiado el L1 a través de tutorías privadas, estos son la excepción y no la norma. El único contacto con L1 que han tenido en la escuela ha sido durante el recreo, almuerzo y clases optativas.

En el jardín infantil tuvieron la oportunidad de aprender español limitando el uso del inglés sólo cuando fuera necesario para ayudar con la transición. En primer grado rápidamente completaron la transición a

un 100% en L2, de modo que al comienzo del segundo grado están ya inmersos en español.

Su nivel académico de acuerdo a las expectativas de inmersión o currículo es avanzado pero su nivel lingüístico en la lengua meta es aún intermedio. Esto se refleja en la producción oral y escrita, ya que su léxico en L2 es aún limitado.

4.1.2 Fase 1: Preparación

La primera parte de este proyecto comienza con una lluvia de ideas sobre animales de África; qué saben ya los estudiantes y de qué animales les gustaría aprender. Una vez desarrollada la lista de posibles temas, cada estudiante tuvo la oportunidad de escoger el tema que quería investigar. Mientras tanto se coordinó con la bibliotecaria para que designara un área en la biblioteca con recursos relacionados al tema. Los estudiantes tuvieron tres sesiones en la biblioteca con lecciones para aprender a hacer una búsqueda de un trabajo de investigación utilizando libros, enciclopedias y el Internet.

Aprendieron a localizar información en el índice de un libro y a organizar información encontrada en tarjetas usando colores, dependiendo de la categoría que estudia, como por ejemplo: ¿Cómo se ve el animal? (fisiología), o ¿Qué come el animal? (dieta) También aprendieron a tomar notas y parafrasear las oraciones leídas sin cometer

plagio. A cada estudiante se le dio una carpeta para que pusieran sus tarjetas, lápices a colores y papeles con información sobre su tema. En una de sus tarjetas prepararon con ayuda de los maestros una guía con las secciones en las que se deben concentrar. La Figura 4.1 muestra un ejemplo de una de estas tarjetas. Ellos comenzaron a leer y a buscar información en el libro, enciclopedia o copias con información sacadas del Internet. A pesar de que estaban trabajando independientemente, periódicamente se reunían individualmente o en grupos con los que se claramente la importancia de la colaboración para motivar al niño a seguir hacia adelante. La *colaboración* fue un elemento añadido por Hayes en 1996 cuando hizo una revisión del modelo inicial que había presentado con Flower en 1981.

Se pudieron observar los conceptos de Flower y Hayes (1981) en algunos instantes donde una palabra o idea en su memoria de largo plazo se convirtió en la contraseña para abrir el archivo mental donde están esos conocimientos almacenados. Estas y otras interacciones causan una reacción en cadena en el estudiante, suficiente como para motivarlo a investigar y dedicarse a la tarea.

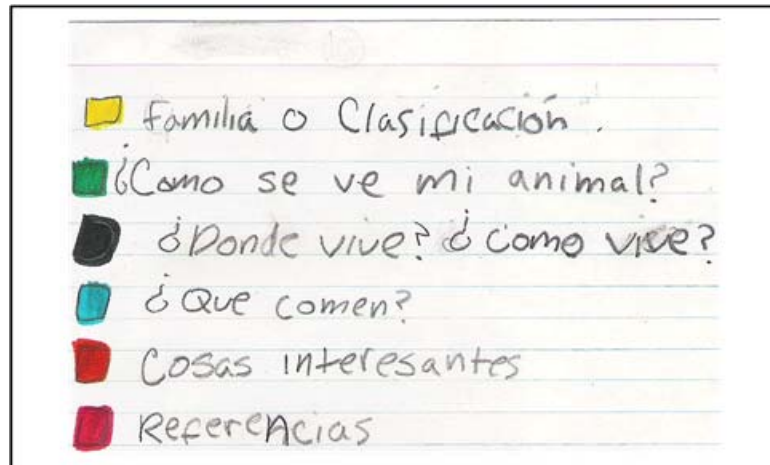


Figura 4.1. Tarjeta que sirve de guía de investigación

Durante esta fase preparatoria, se envió una carta a los padres explicando el proyecto que se estaba haciendo en clase incluyendo las rúbricas.

En esta fase se organizó la tarea de forma que el estudiante entendiera sus metas. El maestro se encargó de controlar las variables exteriores en la mayor medida posible como las fuentes de información, orientación sobre el uso de referencias, materiales incluyendo la carpeta con todos los efectos escolares para uso del estudiante. Nuevamente se ve la influencia marcada del entorno en el ambiente que mencionan Flower y Hayes (1981) como factor que podría afectar la tarea de escritura si no se ofrecen las condiciones que la favorezcan.

4.1.3 Fase 2: Búsqueda de información

Una vez los estudiantes estuvieron familiarizados con el área de trabajo, herramientas y expectativas a través de la rúbrica, entonces comenzaron la investigación. Durante el transcurso de estas semanas, se llevaron a cabo mini conferencias con cada alumno, que variaron de acuerdo a sus necesidades particulares. En ésta fase se está planificando a través de la interpretación de datos.

El estudiante va haciendo apuntes y utiliza colores para distinguir las distintas categorías de información. Esto le ayuda a visualizar la información y a asimilar los procesos de planificación, redacción, y revisión que describen Flower y Hayes.

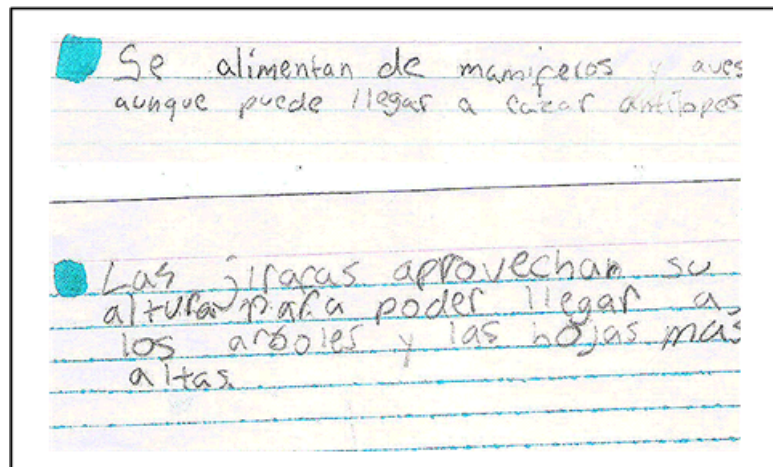


Figura 4.2. Ejemplos de apuntes usando colores para catalogar

4.1.4 Fase 3: Organización de notas

Luego de buscar información y tomar apuntes, el estudiante organizó sus tarjetas por categoría (color). De ahí se decide si es necesario buscar más información sobre un área en particular. Durante esta etapa hay revisión y posiblemente redacción, aunque cae bajo la categoría de planificación.

Cuando el estudiante quiere tener una idea de cuánto le falta o si piensa que ha terminado, entonces coloca sus tarjetas por color (categoría) para visualmente tener una idea de cuán avanzada va su búsqueda.

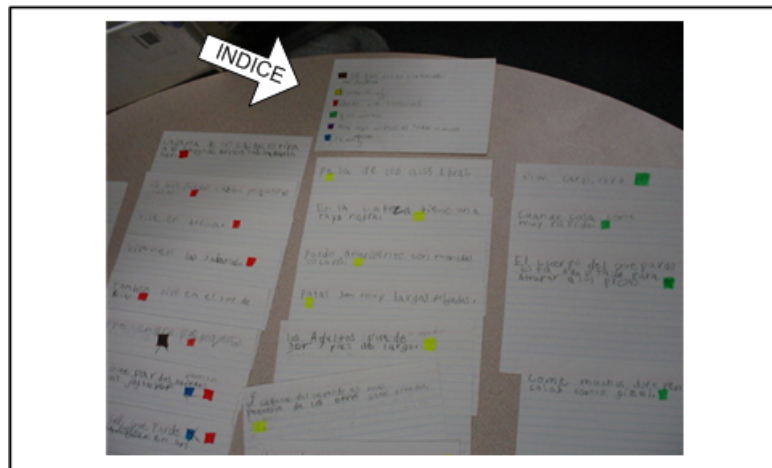


Figura 4.3. Organización de ideas por categorías

4.1.5 Fase 4: Borrador

Se comienza a desarrollar un borrador, usando el formato de párrafos. Cada párrafo contiene la siguiente información: clasificación, cómo se ve, qué come, dónde vive y cómo vive, y por último cosas interesantes sobre el animal. Hubo estudiantes que prepararon más de un borrador. El estudiante estaba buscando la manera de poner en papel su interpretación de la información leída o redacción según en el modelo de Flower y Hayes. En esta etapa de escritura aún se ven rasgos de planificación al igual que revisión lo que enfatizan Flower y Hayes (1986) con respecto a la recurrencia como subproceso, que retrocede en el momento necesario. Para eso son los borradores, para organizar ideas, fijar metas y continuar revisando la tarea. Willis (1993, p. 22) afirma que a través de la continua revisión es como se aprende mejor.



Figura 4.4. Ejemplo del primer borrador

En el proyecto del estudio, el estudiante organiza sus ideas por colores directamente de las tarjetas de investigación.

Para el segundo borrador, se ve ya la definición de párrafos y transiciones al igual que un contenido más claro y pulido.

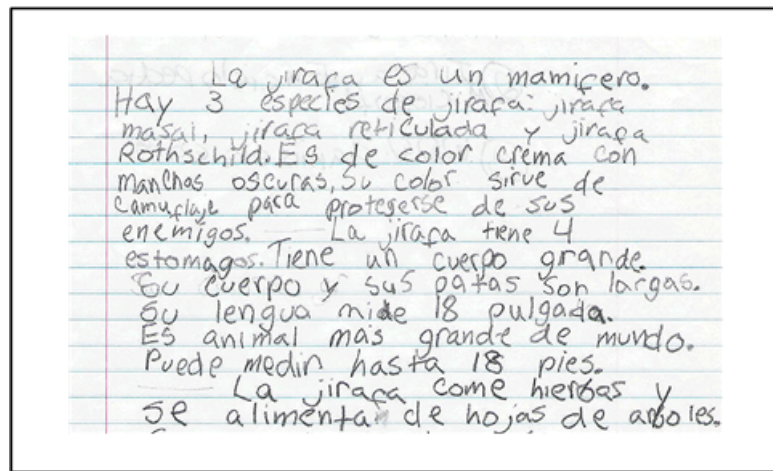


Figura 4.5. Ejemplo del segundo borrador

4.1.6 Fase 5: Copia final

Una vez finalizada la investigación, el estudiante comienza a preparar la copia final teniendo la opción de escribir su versión final en manuscrito o usando la computadora. Esta última copia representa la transformación y evolución de una larga jornada en el proceso de escritura en la que se fue reforzando el uso de vocabulario ya conocido por cada alumno al igual que el nuevo. La estructura de sus oraciones

mejora, demostrando ser un buen monitor y utilizando las herramientas que se le facilitaron junto con las metas que lo guiaban a lo largo de la tarea. Cassany (2005 p. 63) lo reafirma cuando explica que escribiendo es como se aprende la lengua.

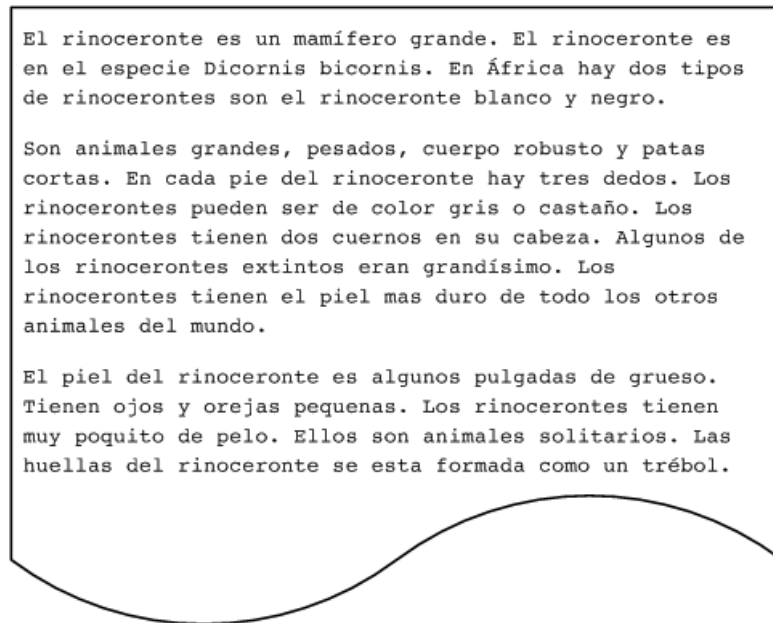


Figura 4.6. Ejemplo de una redacción final

4.1.7 Fase 6: Modelo

Reciclaje es un tema que se estudia en segundo grado, así que se aprovechó la oportunidad para aplicar lo aprendido sobre la conservación del ambiente. La meta principal de preparar un modelo fue la de unir la escritura con la lectura (lo aprendido) porque facilita el output del estudiante durante su presentación oral. Una vez listo el borrador, se les

envió una a carta a los padres comunicando el estatus del proyecto, porque toda la investigación fue llevada a cabo en la sala de clases. Se mandó a casa una copia del borrador para que el estudiante comenzara a preparar una representación de su animal usando materiales reciclables.



Figura 4.7. Exposición de proyectos

4.1.8 Fase 7: Celebración: presentación del proyecto

La última parte fue la presentación oral en español que concluye con una sección de preguntas de parte de la audiencia. El tiempo promedio que tomó cada presentación fue de 5 minutos. Se les dio tiempo en la clase para que practicasen con el apoyo o ayuda de un

compañero de clase usando el modelo que construyeron como parte de su tarea ya que facilitaría la presentación.

Después de cada presentación la audiencia tuvo la oportunidad de hacer preguntas sobre la presentación.

4.1.9 Fase 8: Evaluación

El trabajo de cada estudiante se iba evaluando durante el transcurso de la tarea, sin importar la fase. Para esta actividad el factor predominante es el aspecto cualitativo, desde la etapa de recopilación de información, tomar apuntes, organizar los apuntes y escribir el borrador. La rúbrica que se usó evaluó las siguientes áreas: apuntes en tarjetas, uso de recursos, primer borrador, segundo borrador y copia final y la habilidad de recurrir a la planificación, redacción y revisión. Durante este largo proceso se usaron diferentes tipos de evaluaciones; una evaluación oral, un auto evaluación y una evaluación de parte del maestro. El propósito de las evaluaciones es enfatizar la tarea y motivar al estudiante para que le diera más importancia esperando que el aprendiz haga uso de sus capacidades lingüísticas y académicas al máximo.

La presentación oral fue evaluada al igual que el trabajo escrito, examinando en este último, el contenido y gramática. Además, se evaluó

la comunicación oral de acuerdo al tono, expresión, volumen y conocimiento del tema.

Written Conventions (Grammar)

Mi nombre: _____ Fecha: _____

Tema: _____

1. Estructura de la oración. (Sentence Structure)	3	2	1
2. Uso de puntuación. (Punctuation)	3	2	1
3. Usé letras mayúsculas al principio. de la oración y en los nombres propios. (Capitalization)	3	2	1
4. El deletreo de palabras comunes está aceptable. (Common words Spelling)	3	2	1
5. Dejé espacio entre cada palabra. (Space between words)	3	2	1
6. Mi trabajo está claro y se entiende. (My work is legible.)	3	2	1
7. Mi trabajo está limpio. (Neatness)	3	2	1

3 Excelente (Excellent) 2 Bueno (Good) 1 Necesita mejorar (Needs improvement)

Writing Process and Reading Comprehension

Mi nombre: _____ Fecha: _____

Tema: _____

1. Hay organización en las ideas. (Organization and Focus)	3	2	1
2. Usa diferentes recursos para su escrito. (Use resources> Ex: dictionary, book...)	3	2	1
3. Interpreta información de la lectura, diagrama, tabla o graficas. (Interpretet information from reading, diagrams, charts and graphs).	3	2	1
4. Revisa su trabajo. (Revision)	3	2	1

3 Excelente (Excellent) 2 Bueno (Good) 1 Necesita mejorar (Needs improvement)

Figura 4.8. Rúbrica utilizada para evaluar el proyecto escrito

Presentación Oral


Nombre: _____ Fecha: _____

CATEGORIAS

1. El volumen durante la presentación es apropiado.	3	2	1
2. Hay contacto visual con la audiencia.	3	2	1
3. El tono y expresión es claro.	3	2	1
4. Demuestra conocimiento del tema (contenido).	3	2	1

Nombre del estudiante: _____

Areas a ser evaluadas
Tarjetas (note cards)
Borrador (first draft)
Borrador (second draft)
Modelo (model)
Copia final (final copy)
Presentacion oral (oral presentation)
Creatividad (creativity)
Limpieza (neatness)



- The student will fill out the rubric (self-evaluation).
- Bring it in the day of the presentation.

Figura 4.9. Rúbrica utilizada para evaluar el proyecto oral

Nombre: _____

Tema: _____

Rúbrica

Áreas a ser evaluadas	Estudiante	Maestro
Tarjetas (note cards)	/10	/10
Bosquejo (outline)	/10	/10
Borrador (first draft)	/10	/10
Modelo (model)	/10	/10
Copia final (final copy)	/10	/10
Presentacion oral (oral presentation)	/20	/20
Creatividad (creativity)	/5	/5
Limpieza (neatness)	/5	/5
TOTAL	/80 puntos	/80 puntos

Comentarios:



Figura 4.10. Hoja de auto evaluación y evaluación del maestro

4.2 Análisis del proyecto

El estudiante estuvo expuesto a una variedad de estándares académicos y lingüísticos a través de todo el proceso, incluyendo destrezas relacionadas con el proceso de escritura mismo. Trabajaron con la resolución de problemas de acuerdo a sus habilidades. Se integró la lingüística con el contenido, lo que ayudó a satisfacer sus necesidades académicas a través de esta actividad.



Figura 4.11. Interacción de varios elementos en la escritura

Se pudo finalizar esta tarea con la ayuda de las habilidades académicas del estudiante mismo (monitor), la práctica en el campo de la lectura y escritura en variedad de géneros y contextos, el uso de estrategias y el deseo de aprender. La *tarea* misma, especialmente la preparación fue un factor crítico en este proyecto ya que motivó al estudiante dentro de los parámetros establecidos. Se comenzó a

coordinar con la bibliotecaria para que designara un área en la biblioteca con recursos relacionados al tema. Los estudiantes fueron entrenados para aprender a cómo empezar una búsqueda de un trabajo de investigación en libros, enciclopedias y en Internet con *recursos* accesibles en la biblioteca y en el salón de clases. Usaron una lista simplificada sobre las diferentes fases del proyecto para que, tanto el adulto como el niño estuviesen al tanto del progreso del proyecto. El otro recurso que tuvieron accesible fue el de la carpeta con referencias que contenían listas de palabras de uso frecuente y una guía de revisión. Esto nos indica que la *planificación* a través de la preparación, localización de recursos y reajuste de la tarea fue otro elemento clave para que la ejecución de la misma se llevase a cabo y pasar a ser centrada en el estudiante. Otro factor imprescindible en la realización de esta tarea fue la *colaboración entre maestro y estudiante*, elemento incluido por Hayes en su más reciente modelo. Se le daba seguimiento a través de entrevistas e intercambio de ideas mediante la negociación. A la misma vez nos asegurábamos de que tenían las competencias necesarias y la capacidad para aplicarlas. El trabajo de cada estudiante se iba evaluando durante el transcurso de la tarea, sin importar la fase. La *habilidad del estudiante* para hacer conexiones y utilizar sus experiencias previas en la lectoescritura ayudó a responder a la información relevante encontrada en el texto.

CONCLUSIÓN

El seguir más a fondo el modelo teórico propuesto por Flower y Hayes sirvió de ayuda para entender mejor la producción escrita en el estudiante de L2 ya que se puede visualizar los distintos procesos cognitivos y lingüísticos necesarios para finalizar una tarea. Después de tantos meses proveyendo input significativo, prácticas y estrategias, utilizando temas comunes conocidos de interés para ellos, sus conocimientos fueron expandiéndose a la vez que los fue preparando a futuras aplicaciones. Estas observaciones ayudan al maestro a planificar lecciones que contienen temas difíciles, especialmente cuando se enseña en otra lengua. A veces hay temas comunes desconocidos pero interesantes para ellos, que, al estudiante adquirir unas herramientas que domina, las puede utilizar en situaciones nuevas. No hay que olvidar que la lectura y la escritura son inseparables y que, a través de ambas, el estudiante puede seguir haciendo nuevas conexiones y mejorando sus habilidades en la producción escrita de forma más independiente.

A través del tiempo se han llevado a cabo revisiones curriculares tomando en cuenta las más recientes investigaciones que han pretendido optimizar la educación del niño. Sin duda alguna la metodología y prácticas a utilizar en las escuelas deben de estar a tono con las demandas del aprendiente. Aun con todas las modificaciones hechas y logros alcanzados, la búsqueda para apoyar el aprendizaje del estudiante

continúa. Las limitaciones y complejidad del aprendizaje, los recursos, la tarea, el maestro y el estudiante mismo, nos lleva a la continua búsqueda de respuestas en cómo desarrollar las competencias básicas de la escritura en L2.

APÉNDICE

Second Grade Academic Standards

This section lists the academic standards addressed in this teaching project.

Reading Comprehension standards

A. Vocabulary Development

2.1.6 Read aloud fluently and accurately with appropriate changes in voice and in expression.

2.1.7 Vocabulary and Concept Development:
Understand and explain common synonyms (words with the same meaning) and antonyms (words with opposite meanings).

B. Comprehension and Analysis Nonfiction and Informational Text

2.2.1 Use titles, tables of contents, and chapter headings to locate information in the text.

2.2.2 State the Purpose for reading

2.2.3 Use knowledge of the author's purpose(s) to comprehend informational text.

2.2.4 Ask and respond to questions to aid comprehension about important elements and informational texts.

2.2.5 Restate facts and details in the text to clarify and organize ideas.

2.2.6 Recognize cause-and-effect relationships in a text.

2.2.7 Interpret information from diagrams, charts, and graphs.

Writing Process Standards

2.4.1 Create a list of ideas for writing.

2.4.2 Organize related ideas together to maintain a consistent focus.

2.4.3 Find ideas for writing stories and descriptions in pictures or books.

2.4.4 Understand the purposes of various reference materials (such as a dictionary, a thesaurus, and an atlas).

2.4.5 Uses a computer to draft, revise, and publish writing.

- 2.4.6 Review, evaluate, and revise writing for meaning and clarity.
- 2.4.7 Proofread ones writing, as well as that of others, using an editing checklist of list of rules.
- 2.4.8 Revise original drafts to improve sequence (the order of events) or to provide more descriptive detail.

Writing Applications Standards

2.5.1 Write brief narratives based on experiences that:

- move through a logical sequence of events (chronological order, order of importance)
- describe the setting, characters, objects, and events in detail

2.5.2 Write a brief description of a familiar object, person, place, or event that:

- develops a main idea
- uses details to support the main idea

2.5.3 Write a friendly letter complete with the date, salutation (greeting, such as Dear Mr. Smith), body, closing, and signature.

2.5.4 Write rhymes and simple poems.

2.5.5 Use descriptive words when writing

2.5.6 Write for different purposes and to specific audience or person.

2.5.7 Write responses to literature that:

- demonstrate an understanding of what is read
- support statements with evidence from the text

2.5.8 Research Application:

Write or deliver a research report that has been developed using a systematic research process (defines the topic, gathers information, determines credibility, report's findings) and that:

- uses a variety of resources (books, technology, pictures, charts, tables of contents, diagrams) and documents sources (titles and authors)

- organizes information by categorizing it into single categories (such as size or color) or includes information gained through observation

Writing Language Conventions

- 2.6.1 Handwriting: Form letters correctly and space words and sentences properly so that writing can be read easily by another person.
- 2.6.2 Distinguish between complete and incomplete sentences.
- 2.6.3 Use the correct word order in written sentences.
- 2.6.4 Grammar: Identify and correctly write various parts of speech, including nouns and verbs.
- 2.6.5 Punctuation: Use commas and periods.
- 2.6.6 Use quotation marks correctly to show that someone is speaking.
- 2.6.7 Capitalize all proper nouns, words at the beginning of sentences and greetings, months and days of the week, titles (Dr., Mr., Mrs., Miss) and initials in names
- 2.6.8 Spelling: Spell correctly common words.

Listening and Speaking: Skills, Strategies and Application

- 2.7.1 Comprehension: Determine the purpose or purposes of listening (such as to obtain information, to solve problems, or to enjoy humor).
- 2.7.2 Ask for clarification and explanation of stories and ideas
- 2.7.3 Paraphrase (restate in own words) information that has been shared orally by others.
- 2.7.4 Give and follow three- and four-step oral directions.
- 2.7.5 Organization and Delivery of Oral Communication: Organize presentations to maintain a clear focus.
- 2.7.6 Speak clearly and at an appropriate pace for the type of communication (such as an informal discussion or a report to class).

2.7.7 Tell experiences in a logical order (chronological order, order of importance, spatial order).

2.7.8 Retell stories, including characters, setting, and plot.

2.7.9 Report on a topic with supportive facts and details.

2.7.10 Speaking Applications: Recount experiences or present stories that:

- move through a logical sequence of events (chronological order, order of importance, spatial order)
- describe story elements, including characters, plot, and setting

2.7.11 Report on a topic with facts and details, drawing from several sources of information.

2.7.12 Recite poems, rhymes, songs, and stories

Science standards

2.1.7 Recognize and describe ways that some materials, such as recycled paper, cans, and plastic jugs can be used over again

2.3.4 Investigate by observing, then describing how animals sometimes cause changes in their surroundings.

2.4.1 Observe and identify different external features of animals and describe how these features help them live in different environments.

2.4.2 Observe and describe how animals may use plants, or even other animals for shelter and nesting.

2.4.4 Recognize and explain that living things are found almost everywhere in the world and that there are somewhat different kinds in different places.

2.4.5 Recognize and explain that materials in nature, such as grass, twigs, sticks, and leaves, can be recycled and used again, sometimes in different forms, such as in birds' nest.

Technology standards

2.1.6 Use tools to investigate, observe, measure, design, and build things.

2.4.2 Organize related ideas together to maintain a consistent focus.

2.4.5 Use a computer to draft, revise and publish writing.

2.7.5 Organize presentations to maintain a clear focus.

Standards for Foreign Language Learning

COMMUNICATION:

- 2.1 Learners engage in written and spoken conversations on a variety of topics. (Interpersonal)
- 2.2 Learners interpret written and spoken language on a variety of topics. (Interpretive)
- 2.3 Learners present to an audience of listeners or readers on a variety of topics. (Presentational)

CULTURES:

- 2.4 Learners examine, experience, and reflect on the relationships among the practices, products, and perspectives of the cultures studied.
- 2.5 Learners use the target language to expand their knowledge of and make connections among multiple content areas.

CONNECTIONS:

- 2.6 Learners strengthen language proficiency and cultural knowledge by using current digital media and authentic resources.

COMPARISONS:

- 2.7 Learners understand the nature of language and culture through comparisons of the languages and cultures studied and their own.

COMMUNITIES: Become an active global citizen by experiencing languages and cultures in multiple settings

- 2.8 Learners use their knowledge of the target language and cultures both within and beyond the school setting for personal enrichment and civic engagement.

Source:

<http://dc.doe.in.gov/Standards/AcademicStandards/StandardSearch.aspx>

REFERENCIAS

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera* [Acquiring Spanish as a foreign language]. Madrid: Arco Libros.
- Bizell, P. (1986). "Composing Processes: An Overview" In A. Petrosky and D. Bartholomae, eds., *The Teaching of Writing Eighty-Fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. (Chapter 4, pp.49-70). Chicago: University of Chicago Press.
- Calkins, L. (2005). *Units of study for primary writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE* [Written expression L2/ELE]. Madrid: Arco Libros.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle.
- Dvorak, T. (1986). Is written foreign language like oral foreign language? In B. Patten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (Chapter 5, pp. 79-91). Cambridge: Newberry House Publishers.
- Ferris, D. (2003). Responding with writing. In B. Knoll, *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). New York: Cambridge University Press.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981, December). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling restraints. In L. Greg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (Chapter 2, pp. 21-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: SL perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (Chapter 10, pp. 242-262). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Ed.), *The science of writing* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hillocks, G., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Indiana Department of Education. (n.d.). Indiana Standards and Resources. Retrieved January 8, 2009, from Indiana State Government Web site: <http://dc.doe.in.gov/standards/academicstandards/standardsearch.aspx>

- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas* [Motivation and second languages]. Madrid: Arco Libros.
- National Capital Language Resource Center. (2006). *The elementary immersion learning strategies resource guide*. Washington: Georgetown University Press.
- Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rohman, D. G. (1965, May). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Stryker, S., & Leaver, B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington: Georgetown University Press.
- Tarone, E. (1983, October). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 1983, 4(2), 142-164. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, M. S. (1993). *Deep revision: A guide for teachers, students and other writers*. New York: Teachers & Writers Collaborative.

CURRICULUM VITAE

Mabel Ramos

EDUCATION

- | | |
|----------|---|
| May 2009 | Masters of Arts for Teachers, Indiana University - Purdue University Indianapolis |
| May 2009 | Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas Hispanas, University of Salamanca, Spain |
| May 1986 | Bachelor of Arts in Elementary Education, University of Puerto Rico at Arecibo, Arecibo Puerto Rico |
| May 1984 | Associate of Arts in Elementary Education, University of Puerto Rico at Aguadilla, Aguadilla Puerto Rico |

TEACHING EXPERIENCE

- | | |
|----------------|---|
| 1998 – Present | Metropolitan School District of Lawrence Township
Forest Glen International Elementary School
Second grade Spanish immersion teacher. |
| 1994 – 1995 | Metropolitan School District of Lawrence Township
Brook Park Talent Development Academy
Spanish as a Modern Language teacher for Grades 1 through 5. |
| 1993 – 1994 | Metropolitan School District of Warren Township
Lakeside Elementary School Worked as an ESL teacher, tutoring elementary level students, for which English is a second language, on a variety of subjects. |
| 1989 – 1991 | Departamento de Instrucción Pública
Distrito Escolar de Moca
Taught all subjects in Spanish as a first language to first and second grades to 1st, 4th, and 5th. |
| 1986 – 1989 | Liceo Aguadillano, Inc.
Aguadilla School District
Assigned as an elementary school teacher and taught all subjects in Spanish to first and second grade students. |

HONORS AND AWARDS

2005	Nominated for the 15th Annual 2005 IPL Golden Award
2004	Nominated for the 14th Annual 2004 IPL Golden Award
2003	Lawrence Township Above and Beyond Award

RESEARCH AND TRAINING

2008 – Present	Intervention Consultation Team (ICT) This school district initiative supports teachers in applying best practices in the classroom. It ensures student success by improving instructional support.
2004 – 2005	Lucy Calkins, Unit of Study for Primary Writers and the Art to Teach Writing: Study group
2002 – 2004	Language Immersion Program Coordinator Focused on challenges specific to language immersion education, planned and chaired meetings, topic selection, and represented the group in other venues.
2001 – 2004	Forest Glen Hispanic Festival Coordinator Planned the annual festival that showcases different countries and cultures.

ACCREDITATION

Indiana Teaching License
General Elementary and Spanish
Puerto Rico Teaching License
General Elementary

PROFFESIONAL ORGANIZATIONS

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (ATTSP)
Indiana State Teachers Association (ISTA)
National Education Association (NEA)